

Title	<研究論文(原著論文)>教育哲学における今後の分析哲学とその学際性
Author(s)	佐藤, 邦政
Citation	Contemporary and Applied Philosophy (2013), 4: 79-96
Issue Date	2013-01-09
URL	<a href="http://dx.doi.org/10.14989/180273">http://dx.doi.org/10.14989/180273</a>
Right	
Type	Journal Article
Textversion	publisher

# 教育哲学における

## 今後の分析哲学とその学際性\*

佐藤 邦政

### 概要

**Abstract** In this paper, I clarify characteristics of analytic philosophy in contemporary philosophy of education and show the possibility of interdisciplinarity between the analytic philosophy of education and other philosophical branches, such as epistemology, and between analytic philosophy and other disciplines relevant to education. I first clarify that analytic philosophy in contemporary philosophy can largely be characterized as a form of philosophy that offers clear and sufficiently rational argumentation, and I argue that this is a precondition for addressing philosophical problems related to education, at least in terms of analytic philosophy in the above sense. I go on to show that philosophical studies on education are compatible with research on past educational thought. I finally observe that there are many philosophical problems specific to education, most of which may well be related to other philosophical branches, such as epistemology, and, in order to address these problems, a collaboration between analytic philosophy and other disciplines relevant to education should be encouraged.

**Keywords:** 教育哲学, 分析哲学, 学際性, 「教育」の多義性

### 1 はじめに

本稿の目的は、分析哲学の特徴などの検討を通じて、教育に関する今後の分析哲学研究がどのようなものなのかを明らかにし、他の哲学分野や教育に関わる異なる研究分野との学際的研究の可能性を提

---

\* CAP Vol. 4 (2012-13) pp. 79-96. 受理日: 2012.09.25 採用日: 2012.12.29 採用カテゴリ: 研究論文(原著論文) 掲載日: 2013.01.09.

示することである。本稿は、教育哲学についての考察という意味でメタ的考察である。<sup>\*1</sup>

この研究背景、および、その背景における本稿の具体的な目的は以下の二つである。

第一に、現代の代表的な教育哲学者のカレンやシーゲルによると、教育哲学は近年、哲学分野としての認知度を取り戻しつつあり、その潮流の中で現在、教育哲学はどのような問題を扱うものなのかが論じられている(Curren, 2003, pp. 1-4; Siegel, 2009, p. 5)。先行研究では、教育に関する哲学研究に関して、教育の主題を論じる哲学者や思想家に関する解釈研究や思想史研究が含まれることが指摘されている(田代, 2003)。<sup>\*2</sup> 本稿では、教育哲学研究には解釈・思想史研究のほか、教育の主題に関する哲学研究があることを確認する。教育の主題には例えば、教育制度や道德教育の在り方の問題だけでなく、知らないことを自ら探求するという意味での学習とは正確にはどのようなことなのかや<sup>\*3</sup>、「浮力」などの概念を身に付けるとはどのようなことなのかなどがある。

第二に、教育の分析哲学(analytic philosophy of education)<sup>\*4</sup> は 1980 年代頃までに影響力を失ってきたと言われ、改めて現在、今後の分析哲学の在り方が問われている(cf. Curren, 1998b; Curren, Robertson, and Hager, 2003)。他方で、認識論など現代哲学について見ると、分析哲学は広く見られる。このような状況を踏まえ、教育哲学における今後の分析哲学の在り方を検討するために、本稿は、現代哲学における分析哲学のおおよその特徴を明らかにする。<sup>\*5</sup> また、教育哲学の中ではこれまでの分析哲学に対して、分析哲学研究は思想史研究と相容れないという理由による批判があることを鑑み(e.g., 宮寺, 1999)、本稿において規定される分析哲学研究は思想史研究と両立するものであることを明確にする。<sup>\*6</sup>

本稿の意義は、教育に関する今後の分析哲学研究とは何かを明確にすることで、教育の分析哲学研

<sup>\*1</sup> 同様な種類の考察として Chambliss (2009)および Pollack (2007)。また、現状の教育哲学についての批判として、宇佐美 (2011)を参照。

<sup>\*2</sup> 現代の教育哲学に関するおおよその状況については、Phillips (2008)を参照。教育哲学がどのような主題を扱ってきたのかに関する研究として森田(2009)参照。

<sup>\*3</sup> 学習という観点から見る経験とはどのようなものなのか、あるいは、経験を通じて何かを学習したと言えるための必要十分条件は何かといった問題はとても難しい問題であるが、重要な教育の哲学的問題である。例えば、Dewey (1944)において、学習するという観点から経験の概念が提示されている。日本の哲学において経験概念は、例えば、藤本 (1974, p. 4)など、「経験」と「体験」という日本語の使用のされ方の区別の観点から注目されている。これらの哲学的考察を手がかりにしながら、学習と経験との関係を検討することができる。

<sup>\*4</sup> 「Analytic philosophy of education」という用語の邦訳には「分析的教育哲学」もある(e.g., 宮寺, 1997)。本稿で「教育の分析哲学」と訳す理由は次の通りである。まず、分析哲学は、教育哲学の中だけでなく、分析形而上学や分析美学など他の哲学分野にも見られる。すると、「analytic」という形容詞は「philosophy of education」ではなく、「philosophy」を修飾する、すなわち、「分析」という用語は哲学における分類を表しているとも解釈できる。ところで、「analytic philosophy of education」を「分析的教育哲学」と訳すと、「分析的」という形容詞は「教育哲学」を修飾し、その語は教育哲学における分類を表しているように見える。本稿では、「analytic」は「哲学」を修飾し、哲学における分類を表していることを明確にするため、「analytic philosophy of education」を「教育の分析哲学」と訳す。「教育の分析哲学」という邦訳を用いている先行研究として、例えば米澤(1997)。

<sup>\*5</sup> ここで「おおよその特徴」とする理由は、本稿第 2 節で行われる分析哲学の特徴づけは、分析哲学における諸々の研究に対する唯一の、統一的な規定を与えることを意図するものではない、ということにある。その考察の中で参照される Føllesdal(1997)や飯田(2004)の意図も、分析哲学についての最大公約数的な特徴を提示することにあるだろう。

<sup>\*6</sup> これまでの教育哲学の中の分析哲学に対する規定とその批判に関しては、米澤(1997)および杉浦(1995)第 4 章を参照。

究と、他分野の哲学研究および教育に関する異なる分野の研究との関係を明示化する、ということにある。このことは、例えば、哲学、心理学、国語教育実践などで盛んなクリティカル・シンキング研究、学習や言語習得などに関する科学や心理学的研究、あるいは、教育倫理学や哲学教育に関する研究など、教育に関連する多様な主題についての学際的研究の可能性を検討するためのステップになると思われる。

本稿は、以下の3節から成る。第2節では、現代哲学における分析哲学はおおよそ、明晰で十分に合理的な論証(clear and sufficiently rational argumentation)を提示する哲学として特徴づけられることを明らかにし、それは教育の主題を哲学的に考察する、あるいは、少なくとも分析哲学の観点から考察するための前提であると論じる。第3節では、うえで規定される分析哲学研究は思想史研究と両立することを確認した後、そのような研究の一例として、教育思想史で扱われる探求のパラドックスの議論を実際に取り上げ、探求や学習に関する哲学研究の一つの在り方の見通しを示す。第4節では、認識論など他の哲学分野の問題と関係しながらも、教育に固有な問題があることを確認し、そのような問題に関する哲学研究は、問題に関連する諸研究間で共同探求するという意味で学際的なものでありえる、ということを確認する。

## 2 教育哲学と分析哲学

現代の教育哲学者であるカレンは、教育の分析哲学は1980年代頃までに影響力を失ってきたと述べている(Curren, 1998b, p. 232)。他方で、認識論など他の哲学分野において、分析哲学は「分析(的)(analytic)」\*<sup>7</sup> という用語が明示的に用いられないことがないほど広く見られる。このような相違が生じる一つの理由は、「分析(的)」という語の意味が多義的であることにある、と考えられる。本節では、現代哲学における分析哲学はおおよそ、或る主張を支えるために明晰で十分に合理的な論証を提示する哲学と特徴づけられることを明らかにし、そのうえで、この意味での分析哲学は教育の主題を考察する、あるいは、少なくとも分析哲学の観点から考察するための前提であることを確認する。

### 2.1 「分析」についてのさまざまな方法や考え方

Beaney (2009)や Soams (2003)において指摘されるように、ラッセルのような分析哲学者たちの間で、「分析」が表す方法や考え方はさまざまである。「分析(的)」や「分析的方法(analytic method)」という用語の意味の相違は、過去の教育の分析哲学者の間においても見られる。本節では、シェフラーとエデルという著名な教育哲学者によって用いられる、それらの語の意味を確認し、両者によって想定される分析哲学の規定に関して食い違いがある、ということを確認する。

シェフラーは「教育哲学が教育実践に関係のある重要な概念についての厳密な論理的分析を行うものであると解釈されることは、あるとしても、珍しいことである」(Scheffler, 1973, p. 9)と述べたうえで、教育哲学において、厳密で徹底した分析的方法を通じて、われわれが重要と考える教育に関する概念や思想を

\*<sup>7</sup> 「analytic」という語を、単独で用いるときには、基本的には「分析的」と訳す。ただし文脈上、「分析」と訳すほうが適当と考えられる場合には「分析(的)」と表記する。

明確にする必要があると述べている(ibid., p. 17).

このシェフラーの分析哲学についての規定には次の二つの特徴が見られる。<sup>\*8</sup> 第一に、「教える」などの教育実践に関連する概念や思想が研究対象である。第二に、それらは厳密な分析を通じて明確にされる。例えば、シェフラーは教えることに関して、学習者に知識を蓄積させるモデル、学習者に新たな知識を生み出せるようにするモデル、および、学習者に獲得した情報を適切に理由付けられるようにするモデルを区別し、それぞれの内容を説明している(ibid., pp. 67–81)。このようなことから、シェフラーは「哲学」に「分析(的)」という語を付けることで、教育哲学が厳密な分析を通じて概念や思想を明確にするものである、ということを強調していると考えられる。<sup>\*9</sup>

このような分析哲学に対して批判も寄せられてきた。エデルはその批判者の一人として、次のように分析的方法を批判する。

現在の分析的アプローチという形に対する不満が教育哲学の中にはある。(中略)問題の起源は、現在の分析的方法そのものの抱える弱点にあるが、その弱点とは、経験的、価値的、および、社会的・歴史的要素を排除してしまうことになる、ということである。(Edel, 1972, p. 148)

エデルの批判点は主に次の通りである。まず、エデルが批判の対象として想定する「分析的方法」は論理実証主義によって規定されるものである。<sup>\*10</sup> 次に、その分析的方法に基づく哲学的探求、すなわち、分析哲学は教育に関係する概念に関する経験的、規範的、および、文脈的側面を軽視している(ibid., p. 133)。いま、論点を明確にするために「社会的・歴史的な文脈」に焦点を絞って考えよう。例えば、「教育」や「学習」など、教育に関わる用語ないし概念の意味が、それらが用いられている社会的・歴史的な文脈によって変わると仮定する。この仮定が真であり、さらに分析的方法がエデルの指摘する特徴、すなわち、社会的・歴史的な文脈を軽視し、ときには排除する、ということが真であるなら、エデルの論点は、分析哲学を教育に関する問題に適用することに対する妥当な批判であると言える。

しかしながら、シェフラーとエデルの用いる「分析的方法」という語の意味を比較すると、分析的方法に基づく哲学探求、すなわち、分析哲学の規定に関して食い違いがある。エデルの規定によれば、分析哲学は社会的・歴史的要素を軽視ないし排除するが、シェフラーが想定する分析哲学がそのような特徴を持っているとは限らないと考えられる。理由は次の通りである。まず、シェフラーによる分析哲学の特徴づけは、教育に関する概念や思想についての厳密な分析であることを思い出そう。今、分析哲学がこの特

<sup>\*8</sup> シェフラーの教育哲学に関する簡単な紹介は、パーマー(2012)の「イスラエル・シェフラー」の項目(ハーヴェー・シーゲル執筆)を参照できる。

<sup>\*9</sup> このような特徴を有する教育の分析哲学はアメリカだけではなく、イギリスでのさらなる発達によって広がっていったと言われる(Curren, Robertson and Hager, 2003)。オコナーは「哲学は日常的な意味で、知識を集めたものではなく、むしろ批判や明確化という活動のことである。そのようなものとして、哲学はどのような主題に対しても用いられ、そこには現在、関心のある教育理論の問題も含まれる」(O'Connor, 1966, p. 4)と述べている。

<sup>\*10</sup> エデルによれば、当時の分析的方法は教育に関する経験的探求からも切り離されているものであると言われている。「分析的方法は論理実証主義から引き継いだドグマによって際立たされていた。まず、哲学的分析は経験的探求からはっきりと切り離されていた。(後略)」(Edel, 1972, p. 133)。

徴を持っていると仮定するとしても、そのことから、そのような分析的方法を用いる研究は社会的・歴史的  
文脈を考慮することと相容いれるものではない、ということは帰結しないだろう。例えば、「科学」という用語  
のように、科学実践に関わる用語や概念の中にも文脈によって意味が変化すると考えられるものがあるが、  
それでも、そのような用語や概念の意味を社会的・歴史的な文脈まで配慮しながら、厳密に分析する研究  
はありうるだろう。同様に、教育に関わる用語や概念あるいは思想は、それらが用いられる社会的・歴史的  
文脈を十分に勘案しながら分析することができると思われる。

エデルによる批判の一つの意義は、教育に関わる用語ないし概念が、それらが用いられる特定の文脈  
に敏感であるということを指摘した、ということにある(cf. Curren, R., Robertson, E., and Hager, P., 2003, p.  
188)。例えば、「教育」という用語ないし概念の意味は主題や文脈によって多様である。具体的には、歴  
史や数学など、「知識を習得させる(する)こと」を意味する場合、「子どもをしつけること」を意味する場合、  
あるいは、もっと抽象的に「善い人間にさせる(なる)こと」\*11 を意味する場合などがある。さらに、教育が  
実際に行われる社会的・歴史的な文脈によって、教育に関わる用語ないし概念の意味、あるいは、教育理  
念などは変化するだろう。このことから、次のエデルの言明は正しいと認められると思われる。

今日、「教育」に対する疑いや論争があるのだとすると、その原因は伝統的に用いられてきた他の多  
くの概念と同様に、教育という概念がそれ自体、変わりやすい、ということにある。使用することは変更  
を加えることであり、新しい諸概念はつねに生み出されようとしている。なぜなら、人類史、制度、社  
会生活、そして価値は、ときに大規模な創造や破壊を引き起こしうるような、急速な変化の中にある  
からである。(Edel, 1972, p. 149)

ここでは、教育に関わる用語ないし概念の意味がさまざまな要因によって変化し、時代によって新たな概  
念が生み出される可能性があると言われている。ここでエデルの述べることを認められるなら、教育を哲  
学的に考察するためには、扱われる用語や概念の意味を関連する文脈を考慮しながら明確にして用いる  
が必要であると思われる。エデルの批判から学べるこの論点は、次節で分析哲学を特徴づけた後に再度、  
その分析哲学を用いる研究においても重要な点であることを確認しよう。

以上のことから、シェフラーとエデルの分析哲学の規定に関しては食い違いがあることを確かめることが  
できる。このことから指摘できることは、さまざまに想定されている分析哲学における哲学的活動を一括り  
にして批判することはできない、ということである。ただし、ここではシェフラーやエデルたち分析哲学者の  
諸々の規定の間で、どの規定が正しいのかという問題を論じているのではないことに留意しよう。教育の

\*11 村井(1993, p. 20)(上巻)において、古代ギリシアにおける教育について次のように言われる。『『教育』とはそもそも人  
間にとって何であったのかという私たちの問いは、ついに一つのはっきりとした答えに到達したといってよいわけである。  
それは、紀元前五世紀のギリシア人たちの間で、子どもをなんとか『善く』したいという問題意識とともに生じた』と言わ  
れる。そうして、われわれは「いった子どもたちが『善く』なるとはというのはどういうことであるか、どうすれば『善く』なるの  
であるかなど」(ibid.)あれこれ問うことになる。「善くなる」における「なる」とはいかなることなのか(例えば、人間の持つ  
一つの性質の変化なのか、あるいは、人格とも言えるような全体としての人間の変化なのか)など、このような問いは、  
現代においても問われうる問題に含まれると思われる。

分析哲学を特徴づけるためには、現代哲学における分析哲学の特徴を考察する必要がある。次節でそれを明らかにしよう。

## 2.2 明晰で十分に合理的な論証を提示する哲学としての分析哲学

本節では、現代哲学において分析哲学はおおよそ、明晰で十分に合理的な論証を提示する哲学として特徴づけられるということを明らかにする。

分析哲学とは何かということに関する議論は現在も続いているが(Dummett, 1993; Glock, 2004), フェレスダールは分析哲学とは何かに関して、現在の哲学的状況においても妥当すると考えられる一つの考えを提示している。フェレスダールによれば、「分析哲学を区別するものは、哲学的問題に取り組む特定の方法」(Føllesdal, 1997, p. 4)であり、その方法とは論証と正当化を提示することで問題が論じられる、というものである。<sup>\*12</sup>

われわれの問題〔すなわち、分析哲学とは何か〕に対する答えは、分析哲学とは論証と正当化に非常に強く関心を向けるものであると私は考える。特定の哲学的立場を示し、その評価を行う分析哲学者は「その立場を受け入れる、ないしは、拒否するためにどのような理由があるだろうか」と問う。(中略)これ〔分析哲学に対するこのような説明〕は、分析哲学者がなぜこれほどまで頻繁に言語を分析することに関心を抱くのかについての理由の一つとなると思う。言語分析は、曖昧な言葉や不明瞭な言葉を避ける必要がある。というのも、それは論証の妥当性に決定的な重要なものであるだろうから。(〔〕内引用者補足)(Ibid., pp. 7-8)

ここでフェレスダールは、分析哲学とは論証と正当化に関心を向けるものであると述べている。また、そのような分析哲学は言語分析を含むものであると言われるが(ibid., p. 4), うへの引用から、その理由は、言語分析はわれわれの用いる言葉を明瞭にすることで論証を明晰にする、ということにあると考えられる。

フェレスダールが挙げる分析哲学のこの特徴は、現代形而上学や美学における分析哲学の特徴に沿うものであると思われる。例えば、分析形而上学を事例として挙げるなら、「分析(的)」という語が用いられる理由は、例えば現代論理学の道具立てを必要な場合に必要に応じて用いながら厳密に分析し、できるだけ明晰な論証を提示する、ということを強調することにあると考えられる。

以上のことから、現代哲学における分析哲学とは、おおよそ、ある主張を支えるために明晰で十分に合理的な論証を提示する哲学と特徴づけられる、と言えるだろう。そして、言語分析はそのように特徴づけられる分析哲学における哲学的探求の一つの形になる、と考えられる。

分析哲学に対するうへの特徴づけが認められるなら、そのような分析哲学は、現象学など特定の哲学の学派(school)に関する研究と両立するものであるだろう。実際、そのような研究は、例えば数学の哲学などにおけるフッサールの数学哲学の研究などで見られる。このことから、フェレスダールが次のように言うとき、彼は正しかったと言えるだろう。すなわち、

<sup>\*12</sup> 分析哲学に関する同様な特徴づけは、飯田(2004)においても見られる。註5も参照して頂きたい。

分析的／非分析的という区別は、哲学の他の諸々の部門(divisions)を貫くものであると言う方が事態を良く表現しているだろう。というのも、ある人が分析哲学者であり、かつ、現象学者、実存主義者、解釈主義者、あるいは、トマス主義者でありうるからである。その人が分析哲学者であるかどうかは、その人が論証や正当化にいかなる重要性を与えているのかによる。例えば、より分析的であるような現象学者や、分析的とは程遠い現象学者がいることになる。(強調著者)(Ibid., p. 14)

次節では、これまでのことから明らかにされた分析哲学の特徴を踏まえて、教育哲学における今後の分析哲学の在り方を検討する。

## 2.3 教育哲学における分析哲学の見通し

本節では、教育哲学における分析哲学の在り方に二つの見通しが提示されていることを確認したうえで、明晰で十分に合理的な論証を提示する哲学と特徴づけられる分析哲学は、教育の主題を哲学的に考察する、あるいは、少なくとも分析哲学の観点から考察するための前提となると論じる。

教育哲学史の中で「ポスト・分析的」と呼ばれる現在において、カレンらによって分析哲学の在り方に関する次の二つの見通しが提示されている。

〔第一の見通しでは、〕分析哲学は、はじめ現象学や実存主義と、もっと最近になって批判理論、フェミニズム、そしてポスト・モダンと出会うことで、暗黙のうちに前提としてしまっているものを明示的にしてきた。これからの教育哲学は分析哲学の流行する前のさまざまな「学派」の状態に戻り、そこで分析哲学はさまざまな観点のうち一つの観点を強調するものとなる。第二の、そしてわれわれがより正しいと考える見通しは、分析哲学者が方法論的に関わるものであることを強調することにある。(中略)分析するという実践に本質的なことは、明晰で擁護しうる論証、打ち立てたい種類の結論に適当な仕方で説得力を与えるような合理的方式、および、関連する哲学領域からの分析的な資源の使用にある。(〔〕内引用者補足)(Curren, Robertson, and Hager, 2003, pp. 188-9)

第一の見通しは、分析哲学は他の学派と並ぶ一つの学派に戻り、特定の観点から教育を研究するというものであり、第二の見通しは、分析哲学は哲学探求の方法であり、具体的には、例えば現代論理学の道具立てなどの資源を共有しながら、合理的な仕方で議論を構成し、できるだけ明晰に提示するものとなる、というものである。

第2.2節において論じられた、フェレスダールによる分析哲学の特徴づけや、現代哲学における分析哲学の大まかな特徴を考慮すると、二つ目の見通しにおける分析哲学、すなわち、方法論としての分析哲学が実現されていくべきだろうと考えられる。

ここでエデルによる「分析哲学」の規定に対する批判を思い出そう。教育哲学における今後の分析哲学が明晰で十分に合理的な論証を提示する哲学として特徴づけられることが認められるなら、そのような



分析哲学は社会的・歴史的文脈を含むさまざまな文脈を考慮しつつ行う研究でありえる。<sup>\*13</sup> もちろん、このような哲学研究によって明らかにされる内容は検討・評価され、そして、批判されうる。そして、その批判もまた、同様な仕方で再批判にさらされる。このような相互批判の中で当初の用語や概念、あるいは、各思想上の立場やその違いが一層、明瞭になることは哲学の中で頻繁に見られることである。

うえの引用でカレンらによって言われる、方法論としての分析哲学は、基本的には哲学的考察のための前提であると思われるため、以下の議論では、「分析哲学」をことさらに強調することはしないこととする。

### 3 教育という主題に関する思想史研究と哲学研究との両立の可能性

前節で特徴づけられた分析哲学の研究には、言語分析や概念分析の他にも教育の主題を考察する研究が含まれうる。本節では、第 3.1 節において、分析哲学は思想史研究と両立することを確認し、第 3.2 節では、教育思想史において取り上げられる「探求のパラドックス」の議論を提示することを通じて、その具体的な形を示す。

#### 3.1 教育の主題に関する思想史研究と(分析)哲学研究との関係

まず、教育の主題にはどのようなものがあるのかを見てみよう。現在の教育哲学においては、教育制度やカリキュラムの問題から、クリティカル・シンキングに関する問題まで、幅広い種類の問題が扱われている(Phillips, 2008)。<sup>\*14</sup> これは、教育にはさまざまな側面があり、それに応じて「教育」という用語も多様な意味があることを反映していると考えられる。

同じ主題に関する研究の中でも、扱われる個々の問題は多様であり、また、それに応じて社会的・歴史的な文脈などを考慮する必要性の度合いも変わりうる。例えば、クリティカル・シンキング研究を取り上げよう。教育実践に近い問題の一つとして、「クリティカル・シンキング教育においては、どのような内容が教えられるべきなのか」という問題がある。この問題を考察するためには、学ぶ生徒の年齢や学習目的などを考慮する必要があるだろう。その一方で、社会的・歴史的な文脈を超えて問われうる問題もあり、その一例として「なぜわれわれは他者の意見に対して批判的でなければならないのか」(Siegel, 1997, pp. 73-87)という問題がある。<sup>\*15</sup> このように、教育の営みが組み込まれている文脈をどの程度、そして、どのような種類の文脈を考慮する必要があるのかは、個々の問題によって変化すると考えられる。

ここで思想史研究と、第 2 節で論じた(分析)哲学研究が両立するものであることを論じるために、教育思想史研究に焦点を当てよう。教育思想史の中で取り上げられる主題は、少なくとも歴史的な文脈から離れて、現代において教育について考えるうえでも意義がある問題である。以下では、思想史の中で論じられ

<sup>\*13</sup> このように特徴づけられる分析哲学研究はまた、教育実践研究や心理学研究など異なる分野の研究と共同で行うことができると考えられる。第 4.2 節を参照。

<sup>\*14</sup> 具体的内容に関しては、Phillips (2008)のほか、Black et al. (eds.)(2003)、Kohli (1995)、小笠原(編)(1991)、Siegel (ed.)(2009)を参照できる。

<sup>\*15</sup> 例えば、Ennis (1995)と Siegel (1997)との研究内容の違いによって比較できる。

てきた主題を「歴史的主題」と呼ぼう。歴史的主題には「しつけや習慣形成」や「探求による新しい知識の獲得」などが含まれると考えられるが<sup>\*16</sup>、具体的には次のようなものがあるだろう。

- (a) 母語習得の場合のように、「第二の自然」と言えるような、習慣を身につけるとはどのようなことであり、それはいかにして可能なのだろうか。言語習得において、言語と実在する事物との関係はどのようなものなのだろうか。
- (b) 知らないことについて自ら探求するとは正確にはどのようなことなのだろうか。知らないことについて、それはそもそも知らないことであるのに、それをどのように学ぶことができるのだろうか。あるいは、教育を受ける過程の中で習得してきた情報の中には、例えば、歴史の事実に関する知識や数学的知識のように、学習者自ら直接に知覚したのではない事実や、証明していない定理がたくさん含まれる。それでも、それらの情報は知識と言えるのだろうか。それらが知識であると言えるなら、その理由は何だろうか。
- (c) 「経験から学ぶ」と言われるように、足し算を身に付けるときの経験とはどのようなものであり、そのような経験が成立するための必要十分な条件とは何だろうか。足し算ができるといった実践的能力を身に付けることは、足し算をした結果の正しさに理由を与える能力を身に付けることでもあると言えるのだろうか。あるいは、その逆は言えるのだろうか。言える場合も言えない場合も、それらの理由は何だろうか。

カレンは「教育哲学者は自分たちの分野の歴史に注意を払うことをやめたことはなかったが、現在ではもっと歴史に注意を向けるときにある」(1998b, p. 233)と述べているが、上記した歴史的主題のほか、現代でも論じる意義のある歴史的主題が無数にあると考えられる。

では、歴史的主題についての哲学研究とはどのようなものなのだろうか。ここで、現代においてプラトン哲学やアリストテレス哲学の解釈研究に意義があるように、教育思想史研究に意義があることは前提としよう。その前提のうえで、ここでの問題は、思想史研究を踏まえたうえでの哲学研究の特徴である。

そのような特徴には少なくとも次の二つがあると考えられる。一つ目は、思想史研究に十分な考慮をしながら、過去の哲学者が論じた問題や主題そのものに焦点を当てることである。二つ目は、第2節で論じたように、明晰で十分に合理的な論証を提示することである。一つ目の特徴について補足しよう。例えば、アリストテレスが「意志の弱さ(アクラシア)」の問題を提示した、ということはよく知られている。「意志の弱さ」という主題に関しては、アリストテレス哲学に関する解釈研究の中で論じられるだけではなく、アリストテレス哲学の解釈を踏まえながら、その事柄について焦点を当てて論じられうる、と思われる(e.g., 浅野, 2012; 高橋, 2005)。

以上のことが認められるなら、「意志の弱さ」という主題と同様、先に挙げた(a), (b), (c)のような歴史的主題は、解釈研究に十分な配慮をしながら考察されうると考えられる。このような研究は、現代における教育

<sup>\*16</sup> 教育思想史に関しては、今井編(2009)、宮澤編(1993)などで通覧できる。また、Curren (1988a)および Siegel (2007)において、教育思想史についての見通しの良い全体像が提示されている。

の営み(の諸々の側面)について考えるうえで重要であるという意味で、哲学研究の在り方の一つであると認められるだろう。

次節では、これまでの議論が机上の空論に陥らないように、探求のパラドックスの議論を通じて、歴史的主題に関する哲学とはどのようなものなのかを実際に示すことを試みてみる。

### 3.2 教育の哲学研究の一例

本節では、ケーススタディとして教育思想史の中で取り上げられるメノンのパラドックス、すなわち、探求のパラドックスを分析するという問題を取り上げ(Curren, 1998a; 村井, 1972)、歴史的主題に関する哲学研究の一例を提示することを試みる。この研究は、第 3.1 節における(b)の歴史的主題に関連するものであり、探究のパラドックスの分析と再定式化によって、問答から構成される探求によって新しい知識を獲得するという可能性について再考するという意義を持つと考えられる。<sup>\*17</sup>

探求のパラドックスの問題点を考察する前に、その議論を理解するために必要な三つの前提を明らかにする。ここでは「メノンの挑戦(Meno's challenge)」(Scott, 2006, p. 75)と呼ばれる探求のパラドックスが提示される場面の一部を挙げ、その場面に即して議論の前提を明らかにしよう。

おや、ソクラテス、いったいあなたは、それが何であるかがあなたにぜんぜんわかっていないとしたら、どうやってそれを探求するおつもりですか。というのは、あなたが知らないもののなかで、どのようなものとしてそれを目標に立てたうえで、探求なさろうというのですか。(Meno, 80d5-8)<sup>\*18</sup>

ここで、第一に、探求という文脈における「知識」とは探求の目標となる内容のことであり、それは探求の(最終的な)結果として獲得されるものと見なされている。ここでの「探求」とは、問うこととそれに答えることから成るものである。<sup>\*19</sup>

第二に、引用における「知らないもの」とは問答から成る探求によってはいまだ獲得されていない信念内容である、ということである。例えば、ソクラテスは召使いに幾何学の問題を与え、探求の末にやがてその召使いは答えを導き出す(ibid., 82c-85b)。この事例において「召使いが知らないもの」とは、召使いには探求をする以前に知られていない知識であり、探求の目標となる幾何学の問題の解答である。

<sup>\*17</sup> プラトン哲学の解釈研究において、探究のパラドックスが提示される部分に関する議論の解釈は多様である(e.g., Ryle, 1976; Scott, 2006; 田中, 2004)。例えば、スコットは次のように述べる。「第一に、『パラドックス』の背景にある問題が実際にどのようなものであるのかを学者間で了解を得ることは非常に難しいことが分かっている。第二に、メノンの[ソクラテスに対する]挑戦は、それ以前の徳とは何かを更に探求することを避ける口実として用いられているのか、それともメノンが真剣な哲学的関心に動機づけられて提示したものなのかに関して疑問がある」(□内引用者補足)(ibid., p. 75)。探究のパラドックスの議論への導入としては Day (1994)を参照できる。

<sup>\*18</sup> 『メノン』の引用は、藤沢令夫訳(1994, 岩波書店)に依拠し、その凡例に関しては「Meno」とする。

<sup>\*19</sup> ヒンティッカは、問いと返答の連続による探求を「探求の問答モデル(interrogative model of inquiry)」と呼んで考察する。彼の考察は『メノン』における探求のパラドックスの議論に即したものではないが、探求の結果として獲得される情報としての知識という概念というアイデアや、その概念に基づく探求に関する分析に関して参照できる点が多くある(cf. Hintikka, 2007, chapter.2)。

以上の二つの前提から、ここで「知識とは探求の結果として獲得される内容」とは、諸々の小さな問いを回答し、またそこから問いが提示され、それに回答するという一連のプロセスを経て獲得される信念内容のことである、と言える。<sup>\*20</sup> 言い換えるなら、この文脈において信念は一連の問答(および、それに伴う理由や正当化)のプロセスを経て獲得される限りで、知識である。<sup>\*21</sup>

このような知識は探究を行う者の間で共有されうる。というのも、目標となる知識についての探求は個人で行う場合に限られるわけではなく、『メノン』において召使いがソクラテスとともに幾何学の問題を解く場合のように、複数の個人によって行われる場合や、特定の研究グループなど、或るコミュニティの中で行われる場合がありえるからである。それゆえ、ここでの知識とは探求の結果として得られるだけではなく、探求の結果、探求者の間で共有されうるものである、と言えるだろう。

三つ目の前提は、ここで扱われる知識の種類は命題的知識であり、さらに、感覚経験によって得ることや確かめることができない知識に限定されている、ということである。<sup>\*22</sup> 先に挙げた幾何学の問題の事例に見られるように、ソクラテスは数学的知識をそのような知識の範例と見なしている。『メノン』の別の箇所では、徳の定義など、異なる種類の知識も扱われているが、以下では、探求のパラドックスに関連する部分の議論に沿い、感覚経験によって得ることのできない命題的知識に焦点を絞ろう。<sup>\*23</sup>

以上のことを考えると、メノンは探求の結果として得られる信念としての知識という概念を提示していると思えることができ、探求を通じて新しい知識を獲得することに関する問題を提起していると思える。今、この文脈における知識に関する問題の焦点が信念内容の正当化や理由付けにあるのではないことに留意しよう。信念の正当化の問題であると考え、信念を正当化するためには、すでにその信念を保持していることが前提とされなければならないが、信念を保持していることを議論の前提とすると、先ほどの引用においてメノンが提起した「知らないもののなかで、どのようなものとしてそれを目標に立てたうえで、探求するのか」という問題の意味が分からなくなる。もちろん、探求のプロセスにおいて、理由付けや正当化、あるいは、理由や正当化に対する評価という行為が含まれると考えられる。しかし、メノンが提示する知識に関する問題の焦点は、理由や正当化ではなく、探求を通じて獲得される知識の問題にあると考えられる。

次に、以上のパラドックスの議論の前提に基づきながら、ソクラテスがメノンの提示した議論を確認する場面を挙げよう。先ほどの「メノンの挑戦」の部分と混同するのを避けるため、今後、下記の議論内容を

<sup>\*20</sup> 『メノン』の「解説」において藤沢は、ソクラテスと召使いとの問答について、「ソクラテスと召使いとの問答は、その進行の経過がちょうどそのまま、『知』の思い込み—アポリアーと無知の自覚—探求の再出発—発見(想起)という、ソクラテス的な対話・問答の在り方の典型的な過程を示していて興味深い」(プラトン, 1994, p. 149)と述べている。

<sup>\*21</sup> 『メノン』における新しい知識の獲得は、新しい知識を偶然に発見するというのではなく、探求を通じてわれわれが知ることになることである(田中, 2004)。特に田中(2004)の註7を参照。

<sup>\*22</sup> プラトン解釈研究の中では、Vlastos (1994, p. 100)において、証明から得られる「論証による知識」と感覚経験から得られる知識との区別が提示されている。

<sup>\*23</sup> Sorensen (2006)においては、辞書を用いてアルファベットを徐々に学んでいく例が挙げられて、「一挙に」ではなく、「徐々に」学んでいくことが探求のパラドックスの解決であると見なされている。しかし、メノンは感覚経験によって獲得できない命題的知識の範例として数学的知識を挙げていることなど、パラドックスを解決するためには、探求のパラドックスの議論における諸前提を考慮して解決を見つける必要がある。

「探求のパラドックス」と呼ぶこととする(cf. Scott, 2006, p. 75).

わかったよ、メノン、君がどんなことを言おうとしているのかが。君の持ち出したその議論が、どのように論争家ごのみの議論であるかということに気づいているかね？いわく、「人間は、自分の知っているものも知らないものも、これを探求することはできない。というのは、まず、知っているものを探求するということはあるにないだろう。なぜなら、知っているのだし、ひいてはその人には探求の必要がまったくないわけだから。また、知らないものを探求するということもありえないだろう。なぜならその場合は、何を探求すべきかということも知らないはずだから。(Meno, 80e1-5)

論証のポイントは、次のように書くことでより明確になる。<sup>\*24</sup>

(3.3) (非明示的前提) 命題は知られているか、知られていないかいずれかである。

(3.4) あなたに知られているなら、それについて探求することはできない。

(3.5) あなたに知られていないなら、それについて探求することはできない。なぜなら、あなたはこれから探求しようとするについて知らないから。

(3.6) それゆえ、それについて探求することはできない。

うえの 4 つの前提の中で、前提(3.3)が真であることは認められるだろう。なぜなら、ソクラテスが事例として挙げる数学的知識を含めて、命題は知られているか、知られていないかのいずれかであるからである。さらに、前提(3.4)が真であることも認められるだろう。というのも、知られていることについては、うえの意味で探求されるべきものは何も残っていないはずであるから。もし前提(3.5)が真であるなら、われわれは、結論(3.6)が三つの正しい前提から、演繹的推論によって正しいことがわかる。それゆえ、探求のパラドックスの論証が正しいかどうかは、前提(3.5)が真か偽か、すなわち、現時点では探求によって獲得されていない知識について探求することが不可能であることについての論証の妥当性に依存することになる。

この探求のパラドックスを論じるためには、われわれが知らないものについて探求することの不可能性に関する論証について考察しなければならない。『メノン』の中でソクラテスは、この議論内容の詳細を論じないままに想起説を提示しているため(Scott, 2006, pp. 81-2)、先ほどの議論の前提に即しつつ、ここでの文脈における「不可能性」の意味を補足して、論証を定式化する必要があるだろう。また、「学び」や「探求」と呼ばれる行為は想起であるという想起説の内容を検討し、その核心を明らかにし、その解決を評価する必要があるだろう。

今は、探求のパラドックスの議論はここまでとしよう。以上のことから、探求のパラドックスはプラトン哲学の解釈の観点からの意義があるだけでなく、探求のパラドックスの分析・再定式化によって、探求を通じて獲得される知識という概念を提示し、そのような意味での探求概念に関する詳細な検討・考察をする研究の端緒となると考えられる。このような問題が、探求のパラドックスに関する哲学研究の主要な課題(の一つ)になると考えられる。

<sup>\*24</sup> この定式化は Scott (2006, p. 78)を参照している。

## 4 教育に関する(分析)哲学研究の学際性

これまで、教育に関わる問題には、習慣形成や学習など、さまざまな主題があることを見てきた。本節では、このような問題の多くは認識論や倫理学など他の哲学分野の問題と関係するものでありながら、教育に固有な問題であること、および、そのような問題は、関連する諸分野の研究の間で共同で探求される、ということを確認する。

### 4.1 教育に固有の哲学の問題

まず、教育に関する問題の多くは、認識論など他の哲学分野と関係することを確認しよう(cf. Curren 2003, Siegel, 2009). カレンはこのことを簡潔に次のように述べる。

教育についての諸々の事実は非常に複雑で捉えにくいものであり、また、ある観点からみると、他の哲学分野の関心でもある。このようなことから、(中略)教育哲学は道徳哲学や政治哲学に不可欠である(integral to)が、それはまた認識論、心の哲学、そして、言語哲学とも結びついてきた(associated with)。このことは驚くことではない。というのも、知識は教育の目標でもあり、認識論的探求の主要な対象でもあるから。あるいは、学習、理解、記憶、思考、そして推論は認識論、心の哲学、心理学の哲学が関心を持ってきた心的現象である。教えることは、(中略)言語に依存したコミュニケーションの一つの形であり、言語習得および学習者の言語パターンを形作るものである。それゆえ、これは言語哲学や認知科学が当然、関心を抱くだろう現象から離れたものではない。(Curren, 2003, p. 2)

カレンはうへの引用で、「不可欠である」や「結びつく」など、教育と他の哲学分野との間に関するさまざまな関係について言及しているが、複雑さを避けるために、ここでは、「ほかの哲学分野の問題と関係している」という性質だけを考えよう。例えば、第 3.2 節(a), (b), (c)を考察するためには、それぞれ、言語習得における言語と実在する事物との関係、学習における知識伝達の在り方、あるいは、足し算などの実践の習得とその実践の理由付けとの関係など、さまざまな論点を明らかにしなければならないだろう。このような事例を考えると、教育に関する問題の多くは認識論や言語哲学など、ほかの哲学分野の問題と関係しているということは認められるだろう。

ここで、うえで述べたような問題はどれも、例えば「教育とは何か」のように一見して教育に関する哲学の問題であることが分かるようなものではないため、それらは教育に固有の問題なのかと疑問に思われるかもしれない(cf. Siegel, 2009). だが、「教育」という言葉が見当たらないことや、教育に関する問題の多くが他の哲学分野における問題と関係しているということから、それらの問題が教育に固有な問題ではない、ということにはならない。

まず、第 2 節のエデルによる「教育」という概念ないし用語に対する指摘を思い出すなら、「教育」は多義的であるため、教育を哲学的に考察するためには、扱われる文脈に即して「教育」の意味を明確にし、

より個別的な問題に取り組まなければならないと考えられる。そして、個別的な問題の考察の中では、教育や学習に関わる用語や概念が明示的に言及されていない場合があると思われる。

また、カレンが述べるように、教育の問題の多くがさまざまな哲学分野の問題と強く関係している、ということは、教育という事象が「善さ」や「知識獲得」のような、多様な事象と広く関連し合っていることを示していると思われる。このことが認められるなら、教育の問題の中には、うえで述べたような関連する諸概念との関係の網の目の中で考察される問題も多くあると考えられる。このことが認められるなら、関連する諸概念との関係の中に置かれて考察される教育の問題もまた、教育に固有の問題に含めて良いと言えるだろう。

## 4.2 まとめと今後の見通し:教育哲学の学際性

これまで、検討してきた教育の哲学研究、あるいは、分析哲学の観点からなされる哲学研究は、問題に関連する諸研究間で共同探求するという意味での学際的なものでありえる。例えば、知らないことについて自ら学ぶような学習の方法論などに関して、教育心理学などにおいて多くの研究がなされている(e.g., 市川, 2008; 佐伯, 1982, 佐藤, 2010)。また、第 3.1 節で簡単に言及した、クリティカル・シンキング研究は、伊勢田(2005)や岩崎(2011)など近年の哲学研究だけでなく、国語教育や英語教育研究などで実践研究が行われている(e.g., 濱田, 2007; 井上, 1989, 1998)。\*<sup>25</sup> さらに、現在、川本(2005)や河野(2011)などの教育倫理学研究、あるいは、寺田(2004)や森田(2011)などの哲学教育についての議論が重ねられてきている。\*<sup>26</sup> これらの研究は、教育に関する哲学研究と互惠的な仕方で関連し合うものであると思われる。

最後に、私自身の体験を簡潔に挙げるなら、言語習得に関する研究発表において、小学校の教師が熱心に質問してくださったことで、曖昧な論点を明確にすることができた(Sato, 2012)。\*<sup>27</sup> このような体験を通じて教育に関する哲学の問題は、同様の関心を持つ者の間で共有されうるものなのかもしれない、と少しずつ思えるようになってきた。\*<sup>28</sup> もちろん、それは教育に関する哲学の一つの在り方に過ぎない。\*<sup>29</sup> それでも、本稿は、今後、諸教育研究と哲学研究との交流の可能性がありそうだ、ということは示すことができたのではないだろうか。

\*<sup>25</sup> 井上(1989; 1998)はアメリカにおけるクリティカル・シンキング研究に基づいて、国語教育における批判的思考力ないしは論理的思考力の育成を早い段階から研究している。

\*<sup>26</sup> 哲学教育に関しては、河野哲也教授(立教大学)および土屋陽介氏(立教大学ほか)のご好意により、非公式のゼミでの交流や哲学教育実践の現場を見学する機会を頂けた。

\*<sup>27</sup> 本研究の趣旨は、いわゆる「過渡期」から後期にかけてのウィトゲンシュタイン哲学における、言語習得における言語と実在する対象との関係性を明らかにすることであった。これは別稿で論じられる。

\*<sup>28</sup> 付け加えるなら、問題はむしろ、問いを提示し論を構成する私の力量にあると思っている。

\*<sup>29</sup> パーマー(2012)における「イブラエル・シェフラー」(ハーヴェー・シーゲル執筆)の項目において、シェフラーの教育哲学に対する功績に次のようなものが含まれる。「シェフラーという人物は、根源的な哲学問題に興味を持ち、哲学一般に貢献し、教育哲学の問題をより広い哲学的課題の文脈におく」人物であるとされる(p. 248)。教育哲学の問題がより広い哲学の文脈に置かれることが重要と見なされる理由は、執筆者である教育哲学者ハーヴェーが「教育哲学が母体分野と親密な関係を要求しない」(ibid.)とやや誇張して述べるような、教育研究に特殊な事情がある。教育の主題は教育学の研究対象であると同時に、基礎的な哲学的問題と連関する、複雑で難解な対象についての哲学という意味での「応用哲学」の対象として哲学されうるものでもあると私は信じている。

## 付記

本稿は、日本大学文理学部若手特別研究員による援助を受けた研究成果である。

## 謝辞

匿名の査読者二名の方からご質問やご助言を頂くことができ、それに答えることで本稿の論点をクリアにすることができました。査読者の方々に感謝申し上げます。

## 参考文献

- [1] Beaney, M. 2009. Conceptions in Analysis in Analytic Philosophy. Resource document, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/analysis/s6.html> Accessed 25 Sep 2012.
- [2] Black, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. eds. 2003. *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. Blackwell Publishers.
- [3] Carr, W. 2005. *The RoutledgeFalmer Reader in the Philosophy of Education*. Routledge.
- [4] Chambliss, J. J. 2009. Philosophy of Education Today, *Educational Theory*. 59(2): 233-51.
- [5] Curren, R. 1998a. Education, History of Philosophy of. In Craig, E. J. ed. *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. 222-31.
- [6] ———. 1998b. Education, Philosophy of. In Craig, E. J. ed. *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. 231-40.
- [7] Curren, R., Robertson, E., & Hager, P. 2003. The Analytical Movement, In Curren, R. ed. *A Companion to the Philosophy of Education*. Blackwell. 176-191.
- [8] Curren, R. ed. 2003. *A Companion to the Philosophy of Education*. Blackwell.
- [9] ———. 2007. *Philosophy of Education: An Anthology*. Blackwell.
- [10] Day, J. M. 1994. Introduction. In J. M. Day ed. *Plato's Meno in focus*. Routledge, 1-34.
- [11] Dewey, J. 1944. *Democracy and Education: an Introduction to the Philosophy of Education*. Free Press. (邦訳: 松野安雄訳 (1975) 『民主主義と教育』(上)(下), 岩波書店.)
- [12] Dummett, M. 1993. *Origins of Analytical Philosophy*. Duckworth.
- [13] Edel, A. 1972. Analytical Philosophy of Education at the Crossroads. *Educational Theory*, 22(2): 131-52.
- [14] Ennis, R. H. 1995. *Critical Thinking*. Prentice Hall.
- [15] Føllesdal, D. 1997. Analytic Philosophy: What is it and why should one engage in it? In Glock, H. J.



- ed. *The Rise of Analytic Philosophy*. Blackwell Publishers, 1-16.
- [16] Glock, H. J. 2004. Was Wittgenstein an Analytic Philosopher? In *Metaphilosophy*, 35(4): 419-44.
- [17] Hintikka, J. 2007. *Socratic Epistemology: Explorations of Knowledge—Seeking by Questioning*. Cambridge University Press.
- [18] Hirst, P. H. & White, P. 1998. The analytic tradition and philosophy of education: An historical perspective. In Hirst, P. H. & White, P. eds. *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*, Vol. 1. Routledge, 1-12.
- [19] Kohli, W. 1995. *Critical Conversations in Philosophy of Education*. Routledge.
- [20] O' Connor, D. J. 1966. *Introduction to the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul.
- [21] Phillips, D. C. 2008. Philosophy of Education, *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/> Accessed 25 Sep 2012.
- [22] Pollack, G. 2007. Philosophy of Education as Philosophy: A Metaphilosophical Inquiry. *Educational Theory*, 57(3): 239-60.
- [23] Rorty, A. O. ed. 1998. *Philosophers on Education*. Routledge.
- [24] Ryle, G. 1976. The *Meno*: Many things are odd about our *Meno*. *Paideia* (Special Plato Issue) 5. 1-9.
- [25] Sato, K. 2012. Wittgenstein on the Relationship between Language and Reality in Terms of Language Learning. In *Proceedings of the 13<sup>th</sup> International Conference on Education Research*, 503-12.
- [26] Sattle, B. B. 1974. The Identity Crisis in Philosophy of Education. *Educational Theory*, 24(3): 276-83.
- [27] Scheffler, I. 1960. *The Language of Education*. Thomas. (邦訳: 村井実監訳. 1981. 『教育のことば: その哲学的分析』. 東洋館出版社.)
- [28] ———. 1965. *Conditions of Knowledge*. Scott Foresman. (邦訳: 村井実監訳. 1987. 『教育から見る知識の条件』. 東洋館出版社.)
- [29] ———. 1973. *Reason and Teaching*. Routledge & Kegan Paul.
- [30] ———. ed. 1966. *Philosophy and Education*, 2nd edition. Allyn and Bacon.
- [31] Scott, D. 2006. *Plato's Meno*. Cambridge University Press.
- [32] Siegel, H. 1988. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. Routledge.
- [33] ———. 1997. *Rationality Redeemed? : Further dialogues on an educational ideal*. Routledge.
- [34] ———. 2007. The Philosophy of Education, *Encyclopedia Britannica Online*. Retrieved from <http://search.eb.com/eb/article-9108550> Accessed 25 Sep 2012.
- [35] ———. 2009. Introduction: Philosophy of Education and Philosophy. In Siegel, H. ed. *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press. 3-8.
- [36] Soams, S. 2003. *The Dawn of Analysis, Philosophical Analysis in the Twentieth Century*, Vol. 1. Princeton University Press.
- [37] Sorensen, S. 2006. Epistemic paradoxes. Resource document. *Stanford encyclopedia of philosophy*. <http://plato.stanford.edu/entries/epistemic-paradoxes/> Accessed 25 Sep 2012.

- [38] Vlastos, G. 1994. *Anamnesis in the Meno*. In J. M. Day ed. *Plato's Meno in focus*. Routledge. 88-112.
- [39] 浅野光紀. 2012. 『非合理性の哲学: アクラシアと自己欺瞞』. 新曜社.
- [40] 藤本隆志. 1974. 「根拠と根源」. 『UP』. 1-6.
- [41] 濱田秀行. 2007. 『クリティカルな思考を育む国語科学習指導』. 溪水社.
- [42] 市川伸一. 2008. 『教育の羅針盤: 「教えて考えさせる授業」を創る』. 図書文化社.
- [43] 飯田隆. 2004. 「分析哲学としての哲学／哲学としての分析哲学」. 『現代思想』. 48-57.
- [44] 今井康雄(編). 2009. 『教育思想史』. 有斐閣.
- [45] 井上尚美. 1989. 『言語論理教育入門: 国語科における思考』. 明治図書出版.
- [46] ———. 1998. 『思考力育成への方略: メタ認知・自己学習・言語論理』. 明治図書出版.
- [47] 伊勢田哲治. 2005. 『哲学思考トレーニング』. 筑摩書房.
- [48] 石山修平. 1954. 「教育哲学の立場—その性格・対象・方法」. 長田新編『教育哲学の課題』. 東洋館出版社.
- [49] 岩崎豪人. 2011. 「クリティカル・シンキング」. 戸田山和久・出口康夫(編)『応用哲学を学ぶ人のために』. 世界思想社. 285-96.
- [50] 川本隆史. 2005. 『ケアの社会倫理学—医療・看護・介護・教育をつなぐ』. 有斐閣.
- [51] 河野哲也. 2011. 『道徳を問いなおす: リベラリズムと教育のゆくえ』. 筑摩書房.
- [52] 宮寺晃夫. 1994. 「哲学的分析・再論—「教授」の概念を中心に—」. 杉浦宏編『アメリカ教育哲学の動向』. 晃洋書房. 196-211.
- [53] ———. 1997. 『現代イギリス教育哲学の展開—多元的社会への教育—』. 勁草書房.
- [54] ———. 1999. 「言語と教育—分析は思想を超えられるのか」. 『近代教育フォーラム』第8号. 1-11.
- [55] 宮澤康人編. 1993. 『近代の教育思想』. 放送大学教育振興会.
- [56] 森田尚人. 2009. 「戦後日本における教育思想研究の一軌跡—『教育哲学研究』の50年—」. 『教育哲学研究』第100号. 121-40.
- [57] 森田伸子. 2011. 『子どもと哲学を: 問いから希望へ』. 勁草書房.
- [58] 村井実. 1972. 『ソクラテスの思想と教育』. 玉川大学出版部.
- [59] ———. 1976. 『教育学入門』. 講談社.
- [60] ———. 1993. 『教育思想(上)(下)』. 東洋館出版社.
- [61] 小笠原道雄(編). 1991. 『教職科学講座1 教育哲学』. 福村出版.
- [62] 大草輝政. 2003. 「ソクラテスの探求の可能性—メノンのパラドクス再考」. 『関西哲学会年報アルケ—』第11号. 48-59.
- [63] パーマー, J. A. (他)編. 2012. 広岡義之・塩見剛一(他)訳『教育思想の50人』. 青土社.
- [64] プラトン. 1994. 藤沢令夫訳『メノン』. 岩波書店.
- [65] 佐伯胖. 1982. 『考えることの教育』. 国土社.
- [66] 佐藤学. 2010. 『教育の方法』. 左右社.
- [67] 杉浦宏. 1995. 『アメリカ教育哲学の動向』. 晃洋書房.

- [68] 高橋久一郎. 2005. 『アリストテレス:何が人間の行為を説明するのか?』. 日本放送出版協会.
- [69] 田中享英. 2004. 「メノンの問いとソクラテスの問い」. 『ギリシャ哲学セミナー論集』第 1 号. 48-66.
- [70] 田代尚宏. 2003. 「教育の哲学を考える」. 『教育哲学研究』第 87 号. 95-6.
- [71] 寺田俊郎. 2004. 「『探求の共同体』をつくる:対話する市民を育てるために」. 鷲田清一(編)『科学技術政策提言 臨床コミュニケーションのモデル開発と実践』. 63-77.
- [72] 宇佐美寛. 2011. 『教育哲学』. 東信堂.
- [73] 米澤正雄. 1997. 「プラグマティズムと分析哲学」. 高橋・新井(編)『教育哲学』. 樹村房.

## 著者情報

佐藤邦政(日本大学)